

PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA O ANO 2000

Isabel Leiria

(Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa)

A escola primária feminina para onde entrei, vai fazer quarenta anos, ficava por cima do armazém de vinhos do meu avô, numa vila ribatejana. No Inverno, a professora fazia braseirinhas que punha debaixo das carteiras para secar as roupas e os sapatos das meninas que vinham a pé seis ou sete quilómetros das aldeias mais próximas (próximas?). E o meu avô morria de medo que o soalho ardesse e caísse em cima dos cascos de aguardente.

Já não me lembro de muitas coisas desse tempo. Lembro-me da Ivone que tinha a mania de querer escrever com a mão esquerda, comportamento físico que era muito mal visto, e das *cachopas* das aldeias que usavam o verbo *botar*, comportamento linguístico que nos fazia sorrir de desdém. Eu, pelo meu lado, era muito feliz, porque ali, pertinho de casa, estudava gramática e fazia exercícios de caligrafia, copiando pensamentos manuscritos com letra desenhada em tirinhas de papel *almaço* (pensamentos que não entendia muito bem...) mas também escrevia cartas ao Menino Jesus a pedir brinquedos, declamava poemas e fazia teatro. A minha professora achava essas práticas muito mais importantes do que saber todas as linhas férreas e respectivos ramais e todos os afluentes e subafluentes do Tejo; por isso, e por uma infelicidade feliz, das mais ou menos trinta meninas que fizeram exame da 4ª classe nesse ano, só eu tive de os decorar, à pressa, para os exames de admissão ao liceu e à escola industrial e comercial.

No meu mundo, a explosão dos cascos de aguardente era a única ameaça. O Mundo Português só era agitado pelas Comemorações Henriquinas, porque com a explosão escolar e outras ainda ninguém sonhava.

A escola era o melhor dos mundos e as aulas de Português também. Afinal, Portugal pode gabar-se de ser um dos países da Europa em que a **variação regional** menos se faz sentir e o problema da **variação social** resolvia-se criando condições que permitissem seleccionar uns poucos meninos das vilas para se juntarem no liceu com uns poucos da cidade. Alguns outros, como se de louça de segunda escolha se tratasse, tinham acesso às escolas industriais e comerciais. Mas, descontados os regionalismos fonéticos e lexicais, todos tinham adquirido, junto da família, uma variedade social muito próxima da **variedade de prestígio**.

No grande Mundo Português, a escola só chegava a uns poucos *assimilados* que só o eram quando falavam exactamente como os seus irmãos brancos, e o resto era *pretuguês*, era *falar errado*. O Português era a língua da Pátria e Angola era nossa.

Da **variação** linguística já muitos se tinham ocupado mas, como ela não atrapalhava a escola, era coisa dos livros. Se bem que já o nosso primeiro gramático, no longínquo século XVI, tal como as meninas da minha escola, tivesse sido alvo de

zombaria em São Domingos d'Evora por pronunciar a 1ª pessoa do presente do indicativo do verbo *ser*, como tinha aprendido na Beira¹

Talvez por isso, Fernão de Oliveira não só identificou a variação regional, e um maior conservadorismo do Norte em relação ao Sul, como a social e até mesmo a geracional:

“...e pore de todas ellas [dições] ou são geraes a todos, como Deos, pão, vinho ceo e terra, ou são particulares; e esta particularidade ou se faz âtre offiços e tratos, como os cavaleiros que te hus vocabulos e os lavradores outros, e os cortesãos outros, e os religiosos outros, e os mecanicos outros, e os mercadores outros, ou tâbe se faz e terras esta particularidade, porque os da Beira tem huas falas e os d'Alentejo outras; e os homes da Estremadura são diferentes dos d'Antre Douro e Minho, porque assi como os tepos assi tâbe as terras crião diversas cõdições e cõceitos: e o velho, como te o entender mais firme cõ o que mais sabe, tâbe suas falas são de peso e as do mancebo mays leves.” (Oliveira, 1536)

E até João de Barros, porque mais conservador do que Fernão de Oliveira, confessa apreciar os arcaísmos

“nam sòmente os que achamos per escrituras antigas, mas muitos que se usam antre Douro e Minho, conservador da semente portuguesa, os quaes alguus indoutos desprezam por nam saberem a raiz donde naçem.” (Barros, 1540).

Como se vê, os nossos primeiros gramáticos teriam compreendido o *botar*² das *cachopas*³ da minha escola. Mas estes tempos de tolerância não iriam durar muito. No início do século XVIII, já Jerónimo Contador de Argote, nas suas *Regras da Lingua Portuguesa*, punha na boca do seu Discípulo o aviso:

Ha hum modo de fallar a lingua Portugueza mao, e viciado, ao qual podemos chamar Dialecto rustico, e delle usa a gente ignorante, rustica, e incivil, e della he necessario desviar aos meninos bem criados. (Argote, 1725).

Tal como o Discípulo de Argote, muitos vindouros aprenderam bem esta lição e o conselho de desviar os meninos bem criados de variedades linguísticas mais populares foi seguido à risca. E quando o Mestre lhe pergunta se há mais algum dialecto, responde:

Ha os Dialectos ultramarinos, e conquistas de Portugal, como India, Brasil, etc. os quaes tem muytos termos das linguas barbaras, e muytos vocabulos do Portugues antigo. (Argote, 1725).

E porque “mais ha que dizer, mas isto basta” (*ibidem*), ficamos sem saber o que pensavam Mestre e Discípulo da qualidade do Português dos que *botam água no feijão*.

Só em 1901 **José Leite de Vasconcellos**, fundador da dialectologia científica em Portugal, fará uma descrição de conjunto dos dialectos portugueses que inclui os

dialectos continentais, insulares e de além-mar. E, enquanto eu apontava no mapa montes e vales, Lindley Cintra percorria o país real e concluía que as informações de Leite

“permaneciam válidas uns cinquenta anos depois de publicadas [...] o que prova como - entre 1900 e pelo menos 1953-1954 - os dialectos portugueses só superficialmente estiveram sujeitos à acção de factores ‘normalizadores’ como a escola ou a rádio” (Cintra,1971).

Quem conheceu o Professor Lindley Cintra sabe que, muito provavelmente, esta foi a forma, possível na época, que ele encontrou para se referir às condições sociopolíticas que afastavam tantas crianças da vida escolar. E em nota acrescenta que, a partir de 1960,

“começou a exercer-se ou a intensificar-se a acção de certo número de factores novos: deu-se, por exemplo, a progressiva extensão do alcance e da influência da televisão e aumentou extraordinariamente a intensidade do fenómeno da emigração para países da Europa (com o início do retorno temporário ou definitivo de alguns emigrantes), generalizou-se o afastamento da região de origem, ou de regiões próximas, da maioria dos jovens do sexo masculino, durante um serviço militar prolongado por 4 anos e em grande parte prestado em África.” (Cintra,1971).

Quando, em 1971, publica este texto, já havia dez anos de explosões em terras de além-mar e já a pressão internacional tinha obrigado Marcelo Caetano a uma Primavera muito cinzenta que passava pela abertura das portas das escolas a muitos mais jovens. E como, afinal, a única coisa que não explodiu foi um casco de aguardente, nesse ano, eu tinha o prazer de ser sua aluna. E porque a **Dialectologia** não é o único, mas é um dos meios que leva ao contacto com os homens do campo, Cintra, às vezes, nas aulas, falava-nos deles e também dos homens da cidade e da clandestinidade das suas lutas.

Entretanto, lá fora, o mundo pulava e avançava mais depressa.

Os anos 60 foram, como é sabido, decisivos para a mudança das mentalidades e para a aceitação das diferenças. Nesse contexto, desde o início dessa década, linguistas, antropólogos e outros estudiosos começaram a focar a sua atenção na relação entre a língua e a sociedade. Aplicando, inicialmente, métodos próprios da Dialectologia, **Labov**, entre outros, estuda a variação linguística nos centros urbanos. A variação linguística relacionada com factores sociais e as regularidades que presidem a essa variação são, a partir dessa altura, o objecto de uma nova disciplina - a **Sociolinguística**. Estes estudos vinham mostrar também que a variedade de prestígio, a **variedade standard** ou, se quisermos, a **norma-padrão** representa uma escolha social e não linguística. Ou seja, para a Linguística, não há variedades boas e más, todas cumprem as mesmas funções e todas são igualmente merecedoras de atenção por parte dos linguistas.

Esta abordagem desafiava uma outra: a linguística teórica, desenvolvida à volta das propostas de **Chomsky**, particularmente enquanto defensora de que a linguagem verbal pode ser tratada como um sistema autónomo, independentemente do seu contexto social. No entanto, apesar de defenderem posições a bem dizer

inconciliáveis, ambas as perspectivas abrem caminhos que ainda hão-de levar muito longe.

Chomsky começa por, em 1959, criticar as **posições behaviorísticas** de **Skinner**, para quem a aprendizagem de uma língua resulta de um conjunto de hábitos, resulta de treino, de imitação e de memorização. Chomsky insiste na criatividade e no papel da mente, no que se passa na *caixa negra*, e no estudo do seu conteúdo. E acredita que

o facto de todas as crianças normais adquirirem gramáticas, comparáveis no essencial, de grande complexidade, com uma rapidez notável, sugere que os seres humanos estão de algum modo preparados para isso (Chomsky, 1959).

O que sugere é a existência de um dispositivo que, uma vez adquirida a **competência linguística**, permitiria ao ser humano *gerar* e compreender um número infinito de frases de acordo com a **gramática** da sua língua particular. Essa capacidade de actualização, a que chama **performance**, pode variar não só de indivíduo para indivíduo, mas também em função da idade e das circunstâncias. E é assim que se abre um vasto campo de investigação: a Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem.

O cérebro torna-se, assim, “o órgão do corpo humano mais popular deste último meio século”(Whitaker,1992). Sabe-se hoje, entre outras coisas, que, para a maioria das pessoas, a linguagem é uma das funções do hemisfério esquerdo do cérebro. Relacionado com isso, parece estar o facto de escrevermos com a mão direita.

Entre esta maioria, não estava com certeza a incompreendida Ivone.

Depois deste breve exílio, voltemos à nossa terra, porque a Revolução está a passar por aqui e a língua enche-se de novidades.

Desde 1970, e à semelhança do que tinha sido feito ou estava a ser feito para o francês, espanhol e outras línguas, uma equipa do Centro de Estudos Filológicos (hoje, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa), dirigida por Lindley Cintra, vinha recolhendo amostragens do português europeu falado contemporâneo de modo a, de acordo com critérios de frequência de emprego, estabelecer o **Português Fundamental**, ou seja, “o vocabulário indispensável a uma efectiva capacidade de comunicação em situações da vida corrente”. Um dos objectivos deste projecto consistia em “fornecer dados que permitam estabelecer conteúdos lexicais adequados ao ensino do Português, língua estrangeira, desde o nível mais elementar de aprendizagem”. (PF, 1984, vol.I, tomo I).

Por razões que se prendem com o facto de os computadores de há vinte anos não serem o que são hoje, a publicação dos primeiros resultados sofreu atrasos consideráveis. Mas esta não foi a única razão. A equipa deu-se conta de que, com a nova realidade sociopolítica, palavras novas ou há muito adormecidas faziam agora parte do vocabulário de todos os dias: *fascismo, democracia, partido, revolução, sindicato, socialismo...* Decidiu então, em 1980, lançar um inquérito complementar de disponibilidade que incidia sobre os temas vida política, relações de trabalho e problemas económicos de carácter colectivo.

Mas outros factores contribuíam para este inesperado estado de coisas: novas pontes punham o **português-europeu** em contacto com as variantes africana e

brasileira. Pontes aéreas que, com a descolonização, traziam ao nosso convívio os retornados e a televisão que embalava os nossos serões com a toada doce das telenovelas brasileiras.

Além de palavras novas, que é sempre a primeira coisa que salta ao ouvido, começámos a constatar, por exemplo, que o sistema, rico, complicado e hierarquizado, das **formas de tratamento** estava a mudar. Confesso que também a mim, que até sou capaz de entrever os porquês dessa mudança, que até sei que as línguas mudam com as sociedades, me choca ouvir “Ó dona, leve este carapau tão fresquinho!”; que alunos meus, estudantes universitários, me digam “Ó professora, você já viu os testes?”; ou que jovens locutores de televisão anunciem que “a Senhora Maria Teresa Silva foi a vencedora do nosso concurso”.

Infelizmente, ainda está por avaliar em que medida é que os factores referidos e outros são responsáveis por estas e outras mudanças em curso. Várias escolas, as duas que referimos antes e também a **Linguística Tipológica** e a **Linguística Histórica**, cada uma à sua maneira, se têm empenhado na procura de **universais linguísticos** e de universais de mudança, ou seja, as propriedades comuns às línguas humanas ou as constantes identificáveis nos processos de mudança. Quero com isto dizer que uma hipótese a considerar é que certas mudanças não tenham ocorrido exclusivamente devido ao contacto com variedades do português extra-europeu, mas também por **contacto** com outras línguas ou por evolução natural do sistema. Ou seja, certos sub-sistemas (as formas de tratamento, por exemplo) quando muito **marcados** (porque apresentam características que os afastam muito dos correspondentes da maior parte das outras línguas) são muito frágeis e, por isso, estão sujeitos a um mais alto grau de probabilidade de mudança.

Em 1977, Slobin afirma que é devido à pressão constante de quatro factores, constantemente em competição, que as línguas mudam: (1) ser claro, (2) ser humanamente processável, (3) ser rápido e fácil, e (4) ser expressivo. E acrescenta que esta tensão está presente em todas as situações de mudança linguística: no desenvolvimento da linguagem da criança, na mudança histórica, no contacto entre línguas e na evolução de **pidgins** para **crioulos**.

Ao incluir neste conjunto os crioulos, Slobin mostra e contribui para o interesse que a investigação destas línguas passou a ter a partir de meados dos anos 70.

É verdade que foi um português, **Adolfo Coelho**, em 1883, o primeiro a elaborar uma teoria universalista sobre a formação dos crioulos, teoria essa que assenta em dois princípios:

- 1.º Os dialectos românicos e crioulos, indo-português e todas as formações semelhantes representam o primeiro ou os primeiros estágios na aquisição de uma língua estrangeira por um povo que fala ou falou outra.
- 2.º Os dialectos românico-crioulos, indo-português e todas as formações semelhantes devem a sua origem à acção de leis psicológicas ou fisiológicas por toda a parte as mesmas e não à influência das línguas anteriores dos povos em que se acham esses dialectos” (Coelho, 1883).

Infelizmente, esta espantosa clarividência não fez escola entre nós nem impediu que estas línguas fossem rotuladas de *pretuguês*. Em Portugal, só agora elas começam a ser devidamente compreendidas e estudadas.

Mas, outro dos aspectos admiráveis da teoria é o facto de o seu autor relacionar a formação de um crioulo com a aprendizagem de uma língua estrangeira, é o facto de ter compreendido que se trata de um mesmo fenómeno - aquisição e desenvolvimento da linguagem - sob diferentes condições.

Em anos muito recentes, a construção de novas pontes, outras obras e outras razões ligaram, mais uma vez, duas margens do espaço de língua portuguesa, trazendo para aqui muitos imigrantes africanos. Também muitos emigrantes portugueses, que ajudaram a construir a Europa e outras longes terras, voltam agora.

A pouco e pouco a escola foi deixando de ser um paraíso linguístico.

Sentam-se lá, agora, os filhos de muitas e desvairadas gentes. Chegou à escola toda a variação possível do mundo de língua portuguesa. (E que me desculpem os meus colegas que diariamente se debatem com esta situação: é uma situação complicada, mas fascinante!).

A maior parte, são crianças que têm o português como **língua materna**, mas nem todos, longe disso, estão expostos, no seu espaço familiar e social, à variedade da escola: **a variedade de prestígio**. Esta é uma situação de **bidialectalismo** que os brasileiros conhecem muito bem⁴. Para muitas crianças africanas o português é a **segunda língua**, é a língua do mundo estranho à sua casa e, em muitos casos, ao seu bairro. Ela convive com uma variedade de crioulo leve ou profundo, mas, em qualquer dos casos, com um sistema com muitos e muito enganadores pontos de contacto em relação à aprendizagem do português. Para os filhos de emigrantes portugueses retornados, ela pode ter sido a sua primeira língua, mas, certamente, confinada ao espaço da família. A criança pode ter sido já escolarizada numa variedade de prestígio de outra língua, mas a variedade do português que leva para a escola é a dos seus pais, muitas vezes, uma variedade popular.

O papel da escola, nomeadamente das aulas de Português, é conseguir que todos os jovens adquiram a variedade de prestígio. (O que não significa que saiam monolíngues. É desejável, é saudável, é enriquecedor que, além de outras línguas, conheçam outras variedades da sua).

Mas aprender a variedade de prestígio, porquê? Porque, como o nome sugere, é ela que não discrimina, ou discrimina pela positiva. E isto não tem nada a ver com a linguística, mas com a sociedade. Sabê-la significa ter interiorizado a gramática considerada correcta pela sociedade dominante, mas significa também ter desenvolvido uma **competência comunicativa** que se traduz em capacidade para adequar a língua a diferentes contextos e capacidade para usá-la com eficácia em discurso coeso e coerente.

Porque o tempo do “orgulhosamente sós” já lá vai há muito, o **Português-Europeu** está e estará cada vez mais em situações de contacto: com variedades africanas e americanas do português, com línguas crioulas que dele nasceram, e com outras línguas da Europa, nomeadamente com as **outras línguas peninsulares** e com o Inglês⁵.

A **mudança linguística** é um fenómeno natural e só as línguas mortas não mudam. No entanto, se gostamos da língua que temos como ela é e, por isso mesmo, queremos retardar a mudança e mantê-la viva, a escola é com certeza o meio mais eficaz para atingir esse fim. Uma escola que não só forneça aos falantes competência comunicativa, mas também uma atitude saudável e tolerante em relação a todas as outras variedades. E com tolerância não quero dizer permissividade. Cada variedade é um sistema cujas regras é preciso respeitar. E é por isso que não gosto de transmissões *desde* Madrid e de cabeças que pensam *de que*. E não gosto porque são realizações que não estão de acordo com a gramática da variedade de prestígio.

Actualmente, os estudantes, futuros professores de Português, chegam à Universidade com preconceitos que reflectem os da classe dominante e que ficaram patentes, em 1986, aquando da polémica sobre o **Acordo Ortográfico**. Políticos, escritores, jornalistas e até poetas e sociólogos confundiram escrita com língua e acharam-se os donos dela⁶. Falaram e continuam a falar de lusofonia e de defesa da língua, contabilizaram os milhões de falantes, concluíram que somos a quinta (a quarta? a sexta? a nona?) língua mais falada no mundo, mas esqueceram-se de dizer, entre outras coisas, que Portugal tem menos habitantes que S. Paulo e que, e quem o diz são os historiadores da língua (Teyssier, 1980), em muitos aspectos o Português-Europeu está muito mais afastado do português do século XVI do que o Português do Brasil.

A polémica foi uma boa oportunidade para os linguistas sorrirem destas e de outras falas mais leves e, assim, vingarem o seu Mestre Fernão de Oliveira.

Durante a polémica, querendo dar “uma achega construtiva”, alguém propôs o recrutamento de qualificados professores com espírito de missão, que estejam dispostos a ser colocados no Brasil [para darem] aulas intensivas especializadas em zonas mais complexas e susceptíveis da língua (pronomes, particípio presente, concordâncias, etc.).

Como, espero, se pode inferir do que atrás fica dito, esta é uma proposta preconceituosa e desinformada. Propostas como esta só conduzem ao reforço de posições de certos leitores de Português no estrangeiro que, em nome da defesa da língua, hostilizam os seus colegas brasileiros, criando situações incompreensíveis para os alunos, e que, em última análise, têm como efeito a diminuição do interesse pelo estudo da língua portuguesa. Ou daqueles que, em África, continuam a pugnar pela aprendizagem da variedade de prestígio do Português-Europeu em vez de se interrogarem sobre quais as características da variedade nacional em presença e de tentarem colaborar em investigação que conduza ao seu estabelecimento.

A minha proposta é outra.

Como referi antes, a aquisição e desenvolvimento da **língua materna**, **língua segunda** e **língua estrangeira** são, de certo modo, um mesmo fenómeno sob diferentes condições.

Actualmente, a linguística, se ainda não conseguiu responder de forma decisiva à questão “*como se aprende uma língua?*”, desenvolveu disciplinas que, combinadas, podem dar aos professores uma compreensão mais correcta deste fenómeno: a **gramática descritiva**, a **sociolinguística**, a **dialectologia**, a **pragmática**, a **história da língua** e, sem dúvida, a **aquisição de língua materna e língua segunda**.

Uma formação que contemple estes saberes fornecerá ao professor atitudes saudáveis e informadas em relação à língua que ensinam. E, ao mesmo tempo, dar-lhe-á muito mais autoridade para exigir o respeito pela variedade de prestígio. Ajudá-lo-á também a compreender que é possível transferir técnicas e estratégias válidas para uma das situações de ensino / aprendizagem para outra das situações (por exemplo, práticas de L2 para L1). Ou seja, habituar-se-á a transferir competências, até mesmo as aprendidas no âmbito da formação em didáctica de línguas estrangeiras, como o Inglês ou o Francês, para o ensino do Português enquanto língua materna ou língua segunda.

É neste contexto, e com todos estes saberes por detrás, que o professor do ano 2000 saberá certamente qual o lugar da gramática, da oralidade e do texto literário na aula de Português e que será capaz de enfrentar a multiplicidade de perfis de alunos presentes na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argote, Jerónimo Contador de (1725)

Regras da lingua portugueza, espelho da lingua latina, Lisboa Occidental, Officina de Musica.

Barros, João de (1540)

Grammatica da lingua portuguesa, Lisboa, Luis Rodrigues.

Castro, I & I Duarte & I Leiria (org.) (1987)

A Demanda da Ortografia Portuguesa. Comentário do acordo Ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da questão que se lhe seguiu, Lisboa, João Sá da Costa.

Chomsky, Noam (1959)

Recensão a B F Skinner, *Verbal Behavior*, *Language* 35, 26-57.

Cintra, Luis Filipe Lindley (1962)

Sobre o interesse humano dos estudos dos dialectos e falares regionais, *Távola Redonda*, 19; reimpr. *Estudos de dialectologia portuguesa*, Lisboa, Sá da Costa Editora, 1983, 9-15.

Cintra, Luis Filipe Lindley (1971)

Nova proposta de classificação dos dialectos galego-portugueses, *Boletim de Filologia*, XXII, 81-116; reimpr. *Estudos de Dialectologia Portuguesa*, Lisboa, Sá da Costa Editora, 1983, 119-163.

Coelho, Adolfo (1881)

Os dialectos românicos ou neo-latinos na África, Ásia e América, *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, vols 2-6 (1880-6); reimpr. *Estudos linguísticos: Crioulos*, Lisboa, Academia Internacional da Cultura Portuguesa, 1967, 1-234.

Faria, Isabel *et alii* (org.) (1996)

Introdução à Linguística Geral e Portuguesa, Lisboa, Caminho.

Labov, William (1972)

Sociolinguistic Patterns, University of Pennsylvania Press Inc.; reimpr. Oxford, B Blackwell, 1978.

Labov, William (1972)

Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular, University of Pennsylvania Press Inc.; reimpr. Oxford, B Blackwell, 1977.

Machado, José Pedro (1987)

Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, 4.ed. Lisboa, Horizonte.

Mattos e Silva, Rosa Virgínia (1996)

O português são dois (variação, mudança, norma e a questão do ensino do português), Duarte & Leiria, *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, Lisboa, Colibri - APL, 375-401.

Oliveira, Fernão de (1536)

Grammatica da Linguagem Portuguesa, Lisboa, Germão Galharde.

Português Fundamental. Métodos e Documentos (1987) Lisboa, INIC-CLUL.

Raposo, Eduardo Paiva (1984)

Algumas observações sobre a noção de Língua Portuguesa, *Boletim de Filologia*, tomo XXIX, Lisboa, INIC-CLUL, 585-593.

Teyssier, Paul (1980)

História da Língua Portuguesa, trad. port. de Celso Cunha, (1982), Lisboa, Sá da Costa.

Vasconcellos, José Leite de (1901)

Esquisse d'une dialectologie portugaise, Lisboa, INIC (1987).

Whitaker, H (1992)

Lateralization of language, *International Encyclopedia of Linguistics*, Oxford, vol.2, 310-312, Oxford University Press.

Notas finais

¹ “...e mais o verbo sustântivo; o qual pronuciã em om como som; e outros em ou como sou; e outros em ão como são; e tãõℳ outros que eu mais favoreço com o pequeno como so. No parecer da premeira pronuçiação cõ o e m, que diz som, he o mui nobre Johã de Barros e a rezão que da por si é esta: que de som mais perto vê a formaçõ do seu plural o qual diz somos. Com tudo sendo eu moço pequeno fui criado em São Domingos d’Evora onde fazião zõbaria de my os da terra porque o eu assi pronuciava ♦ℳgudo que o aprendera na Beira” (Fernão de Oliveira, 1536).

² “**Botar**, v. Deitar em, despejar. Deve equivaler a: fr. (antigo e regional) *bouter*, “bater, empurrar, pôr”, ant. prov. *botar*, it. *buttare* “lançar”, cast. *botar*, id. Parece que os dois últimos, como talvez o port., terão origem na mencionada forma fr. Esta, por sua vez, provém do francês **bôtan* equivalente do ant. escandinavo *bauta*, “bater”, ing. *beat* e ant. méd. alemão *bôzen*. Séc. XIV, no D[iccionario de] Al[cobaça].” (J P Machado, 1987).

³ A palavra *cachopo* é, para os dicionaristas, de origem obscura, mas Machado data a sua primeira atestação de 1253. Também ocorre, segundo ele, na *Cr. de D. João I*, de Fernão Lopes. Quem primeiro define a palavra é Argote (1725):

“Mestre: “E em que differe o Dialecto da Beyra do da Estremadura?

Discípulo: Differe na pronuncia [...] Differem nas palavras, porque [...] chamão aos *Rapazes Cachopos*, às *Raparigas Cachopas*”.

⁴ Ver, a propósito, Raposo (1984) e Mattos e Silva (1996).

⁵ Segundo dados recentes do Instituto Nacional de Estatística, o número de imigrantes aumentou em Portugal seis vezes nos últimos 23 anos. Desses imigrantes, 47% são africanos e 25% de países da União Europeia. Por nacionalidades, 23% do total de imigrantes são caboverdianos, seguindo-se os brasileiros, com 11,6%.

⁶ Em Castro *et alii*, 1986, pp.219-275 (A questão ortográfica de 1986) transcrevem-se extractos de textos de jornal que ilustram esta afirmação.